

Opinnäytetyö (Turun ammattikorkeakoulu)

Musiikin koulutusohjelma

Musiikkipedagogi

2011

Susanna Syrjäläinen

A. KAMARIMUSIIKKIKONSERTTI

21.5.2011

B. KEPPIÄ VAI PORKKANAA?

- ajatuksia soitonopettajan merkityksestä
musiikkiopiston oppilaan harrastusmotivaatioon



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

Turun ammattikorkeakoulu

Musiikin koulutusohjelma | Musiikkipedagogi

Kevät 2011 | Sivumäärä: 25

Ohjaajat: Soili Lehtinen ja Vesa Kankaanpää

Susanna Syrjäläinen

A. KAMARIMUSIIKKIKONSERTTI 21.5.2011

B. KEPPIÄ VAI PORKKANAA?

-ajatuksia soitonopettajan merkityksestä musiikkiopiston
oppilaan harrastusmotivaatioon

Opinnäytetyöni on kaksiosainen. Työn taiteellinen osio toteutettiin kamarimusiikkikonserttina Lappeenrannassa keväällä 2011.

Kirjallisessa työssäni pohdin, miten soitonopettaja voi havainnoida oppilaansa motivaation tasoa; mitä hänen tulisi ottaa huomioon, mikäli hän havaitsee oppilaansa motivaation laskeneen; ja millä keinoin hän voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaansa uudelleen motivoitumiseen.

Työni toisessa luvussa perehdyn erilaisiin motivaatioteorioihin, jonka lisäksi selvitän, mitä eroa on sisäisellä ja ulkoisella motivaatiolla. Kolmannessa luvussa pohdin ympäristön (opettaja, vanhemmat ja musiikkiopisto) merkitystä oppilaan motivoitumiseen. Neljännessä luvussa kuvaan Kari Kurkelan Mielen maisemat ja musiikki- kirjaa lähteenä käyttäen yleisimpiä oppilaan motivaatioon vaikuttavia ongelmia opettaja-oppilassuhteessa. Työni viimeisessä luvussa keskityn kuvaamaan ideaalin motivoivan opettaja-oppilas- interaktion edellytyksiä.

ASIASANAT:

motivaatio, musiikkipedagogiikka, musiikkioppilaitokset, opetus, sosiaalinen vuorovaikutus

Susanna Syrjäläinen

A. CHAMBER MUSIC CONCERT 21.5.2011

B. CARROT OR STICK?

- thoughts of the significance of an instrument teacher to student's motivation for his/her hobby

My degree work includes two parts. The artistic part was a chamber music concert held in spring 2011.

In the literal part of my thesis I'm reflecting how music instrument teacher can observe the level of motivation of his/her student, what should teacher consider if he/she notices the motivation of his/her student has lowered and what kind of means could he/she use to raise the motivation of his/her students.

In the second chapter of my thesis I'm making myself familiar with different kinds of theories of motivation. In the third chapter I'm reflecting how the environment (teacher, parents and music institute) effects to student's motivation. In the fourth chapter I'm picturing the most common problems in interaction between student and teacher using Kari Kurkela's book Landscapes of the mind and music as a source. In the last chapter of my thesis I'm concentrating on reflecting an ideal motivating relation between student and his/her teacher.

KEYWORDS:

motivation, music pedagogy, music institutions, teaching, social interaction

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 MITÄ MOTIVAATIO ON	6
2.1 Motivaatioteorioita	6
2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	9
3 YMPÄRISTÖN VAIKUTUKSESTA MOTIVAATIOON	12
2.1 Opettaja	12
2.2 Vanhemmat	13
2.3 Musiikkiopisto	14
4 ONGELMIA OPPILAS-OPETTAJASUHTEESSA	16
4.1 Sorretun oppilaan strategia	16
4.2 Punahilkka-strategia	18
4.3 Teräsmiehen ja Auringonkukan strategiat	19
5 AJATUKSIA TOIMIVASTA OPPILAS-OPETTAJASUHTEESTA	22
LÄHTEET	25

1 JOHDANTO

Luultavasti jokainen jonkin instrumentin soittamista opiskellut on joskus kohdannut ongelmia oman motivoitumisensa kanssa. Itse muistan painineeni motivaatio-ongelmien kanssa murrosiässä, kun huomasin, ettei soittaminen ollut ainut asia, josta olin kiinnostunut. Luulen, että kannustava ja ymmärtäväinen opettajani oli suuri syy siihen, miksi jatkoin sellonsoiton opiskelua jopa ammattiopintoihin asti.

Koska instrumenttiopetus tapahtuu yksilöopetuksena, on opettaja-oppilassuhteen toimiminen oppilaan motivoitumisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Tiedän monia musiikkia opiskelleita, jotka ovat lopettaneet soittamisen ongelmallisen opettaja-oppilassuhteen vuoksi. Toisaalta olen kuullut myös tapauksista, joissa oppilas on vastahakoisesti vanhempien painostuksesta aloittanut soittotunnit, mutta innostavan opettajan vuoksi kiinnostunut soittamisesta itse. Koska valmistun sellonsoiton opettajaksi, minua kiinnostaa, miten voin opettajana vaikuttaa oppilaani motivoitumiseen. Olen toiminut opettajana eri musiikkioppilaitoksissa opintojeni ohella ja omasta kokemuksestani tiedän, että epämotivoitunut oppilas koettelee myös opettajan motivaatiota.

Opinnäytetyössäni pohdin, millä tavoin opettaja voi havainnoida oppilaansa motivaation tasoa; mitä hänen tulisi ottaa huomioon, mikäli hän huomaa oppilaansa olevan epämotivoitunut ja millä keinoin hän voi yrittää vaikuttaa oppilaansa uudelleen motivoitumiseen. Perehdyn erilaisiin opettaja-oppilassuhteen ongelmatilanteisiin ja pohdin, mitä ratkaisuja tilanteiden selvittämiseksi on olemassa. Lähteenäni käytän Kari Kurkelan kirjaa *Mielen maisemat ja musiikki*, Pekka Ruhotien kirjaa *Motivaatio, tahto ja oppiminen*, Pertti V.J. Yli-Luoman *Hyvä opettaja*-kirjaa, sekä Oiva Ikosen kirjaa *Oppimisvalmiudet ja opetus*.

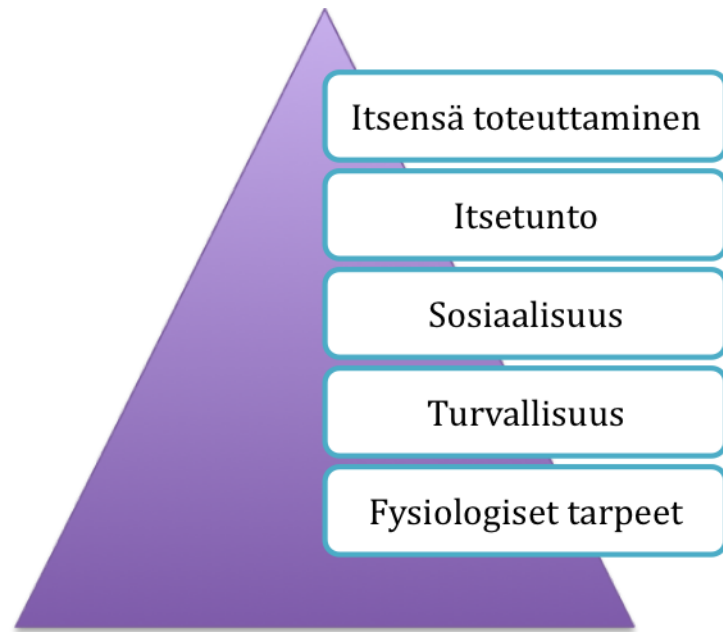
2 MITÄ MOTIVAATIO ON

Motivaatio-sana on johdettu latinankielen sanasta *move*re, joka merkitsee liikkumista. Nykyään sanalla tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana taas on *motiivi*, joka viittaa tarpeisiin, haluihin, vietteihin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio tarkoittaa niiden aikaansaamaa tilaa, joka ohjaa käyttäytymistämme. (Ruohotie 1998, 36.) Motivaatio on luultavasti kaikille tuttu, helposti ymmärrettävä termi, mutta tieteellisessä valossa sen selittäminen on kuitenkin monimutkaista. Motivaatiota voi tarkastella persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena, tilannetekijöiden avulla tai edellisten yhteisvaikutelmana. Tämän vuoksi motivaatioteorioita on useampi. (Ikonen 2000, 61.)

2.1 Motivaatioteorioita

Maslow'n tarvehierarkia

Abraham Maslow'n (1908-1970) hierarkkisessa tarveteoriassa motivaatiota tarkastellaan motiivien (tarpeiden) avulla. Maslow'n mukaan ihmisen käyttäytymistä ohjaa erilaiset hierarkkisesti järjestäytyneet tarpeet. (Ikonen 2000, 62.) Tarvehierarkiassa on viisi eri tasoa (Kuva 1), joista alemman tason motiivien täytyy olla ensin tyydytetyt, jotta ylemmän tason motiivit saavat tilaa (Yli-Luoma 2003, 38).



Kuva 1. Abraham Maslow'n tarvehierarkia.

Tarvehierarkian alimmalla tasolla ovat *fysiologiset tarpeet*, kuten nälkä, jano tai univelka (Yli-Luoma 2003, 38.) Omasta kokemuksestani tiedän, että nälkäisen tai väsyneen oppilaan kanssa on vaikea päästä hyviin oppimistuloksiin. Energian puutteen ja valvomisen vaikutukset näkyvät keskittymiskyvyn herpaantumisenä niin lapsen kuin aikuisenkin käyttäytymisessä. Kun oppilas huomaa, ettei hän pysty keskittymään opettajan antamien ohjeiden kuuntelemiseen ja noudattamiseen, hän turhautuu ja menettää helposti kiinnostuksensa työskentelyyn. Fysiologiset tarpeet tulee siis ensin olla tyydytettyjä, jotta oppilaan on mahdollista motivoitua oppimisprosessiin. Toinen tarvehierarkian taso on *turvallisuus*. Oppilas tarvitsee turvallisen työskentely-ympäristön, jotta hänen ja opettajan välille voi rakentua oppimista edistävä toimiva kiintymyssuhde. Kun oppilas tuntee olevansa turvallisten ihmisten ympäröimänä, uskaltaa hän vapaasti ilmaista itseään, mikä vaikuttaa hänen *sosiaalisuuteensa* (hierarkian 3. taso). Yli-Luoma kirjoittaa (2003), että ”itsetunto on ensisijaisesti riippuvainen lapselle tärkeistä ihmissuhteista”. Tarvehierarkian kolmas taso, sosiaalisuus, vaikuttaa lapsen *itsetunnon* (hierarkian 4. taso) rakentumiseen. Yli-Luoman mukaan lapsi voi

motivoitua ja oppia vasta kun hänen itsetuntonsa on vahvistunut. Kaikkien neljän mainittujen Maslow'n tarvehierarkian tasojen on siis oltava tyydytettyjä, ennen kuin oppilas voi motivoitua. Motivaation kautta oppilas saavuttaa hierarkian korkeimman tason, *itsensä toteuttamisen*. (Yli-Luoma 2003, 29, 38)

Behavioristinen oppimisteoria

Behavioristinen oppimisteoria keskittyy motivaation selittämiseen ehdollistamisen avulla. Ehdollistaminen tarkoittaa oppimismuotoa, jonka mukaan ihminen oppii, kun hän saa ärsykkeen jälkeiseen reaktioonsa säännönmukaisesti palautetta. Kiitokset ja palkkiot kiihdyttävät oppimista, kun taas rangaistukset toimivat oppimisen estäjinä. Behavioristinen oppimisteoria peilaa hyvin kokemuksiani opettajana ja oppilaana. Luonnollisesti oppilaani ovat olleet hyvillään kun kiitän heitä hyvin harjoitelluista kappaleista. Kun he havaitsivat kehittyneensä, he pyrkivät usein uudelleen samanlaisiin hyviin tuloksiin soittoharjoittelussaan. Ikonen (2003) kuvaa behavioristista oppimisteoriaa seuraavasti: "Teorian mukaan oppijan motivaatiota ylläpitää jatkuva pyrkimys mahdollisimman suureen mielihyvään, hän siis välttelee epäonnistumisia ja mielihäviön kokemuksia." (Ikonen 2003, 63.)

Maehr'n henkilökohtaisen sijoittamisen teoria

Maehr'n henkilökohtaisen sijoittamisen teorian mukaan yksilö itse ohjaa käyttäytymistään omilla valinnoillaan. Ihminen on tietoinen vaihtoehtoisista toimintatavoista, tavoitteistaan ja itsestään, mikä ohjaa hänen valintojaan. Yleisimmin ihminen pyrkii toiminnassaan esimerkiksi sosiaalisen hyväksynnän saavuttamiseen, ulkoisen palkkion hankkimiseen tai itsetunnon kohottamiseen. Matka eri tavoitteisiin voi kuitenkin näyttää hyvin samankaltaiselta. Tämän vuoksi Maehr kuvaa tavoitteita henkilökohtaiseksi sijoittamiseksi. (Ikonen 2000, 64.) Maehr'n teorian mukaan oppilasta voi siis motivoida kappaleen harjoitteluun monet erilaiset tavoitteet.

Kognitiivis-konstruktivinen persoonallisuusteoria

Kognitiivis-konstruktivinen persoonallisuusteoria selittää motivaatiota yksilön varhaisimpien vuorovaikutuskokemusten kautta. Teorian mukaan lapsen ja hänen vanhempiansa väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat suuresti siihen, miten lapsi tulevaisuudessa kokee itsensä. Rakastavassa ja turvallisessa ympäristössä kasvaneen lapsen ydinminä muodostuu suurella todennäköisyydellä hyvin erilaiseksi kuin lapsen, joka on kokenut olonsa jollakin tavalla uhatuksi. Yksilön käyttäytymistä ja motivaatiota ohjaa hänen pyrkimyksensä säilyttää minäkuvista ehein. (Ikonen 2000, 64.) Päinvastoin kuin tiedostettuihin päätöksiin perustuva Maehr'n henkilökohtainen sijoittamisteoria, kognitiivis-konstruktivinen persoonallisuusteoria keskittyy tarkastelemaan motivaatiota tiedostamattomien mielensisäisten prosessien pohjalta.

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Oppilaan opiskeluinnohkuuteen voi koittaa vaikuttaa käyttämällä palkkioita ja kannusteita. Pekka Ruohotien (1998) mukaan kannusteet voivat palkita joko sisäisesti tai ulkoisesti. Kun kannuste palkitsee sisäisesti, oppilas kokee työn iloa ja motivoituu itse tekemisestä. Ulkoinen kannuste taas saa oppijan ponnistelemaan esimerkiksi saadakseen hyvän arvosanan. Riippuen siitä, minkälaiset motiivit oppilaan käyttäytymistä ohjaavat, voidaan erottaa, onko oppilas sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunut. Sisäisesti motivoituneen oppilaan käyttäytymistä ohjaavat motiivit ovat sisäisiä, kun taas ulkoisesti motivoitunut oppilas on riippuvainen ympäristöstä. Ulkoisesti motivoituneen oppilaan palkitsija on joku muu kuin oppilas itse. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan usein myös ajallisesti. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät yleensä vain hetkellisesti, jolloin niitä tarvitaan usein. Sisäiset palkkiot puolestaan ovat pitkäkestoisia ja voivat johtaa pysyvään motivaatioon, jonka vuoksi ne ovat ulkoisia palkkioita tehokkaampia. (Ruohotie 1998, 38.)

Ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon tutustuminen on saanut minut pohtimaan omaa toimimistani opettajana. Kun opettaja haluaa havainnoida oppilaansa

motivoitumisen tasoa ja laatua, on hänen mielestäni tarkasteltava oppilaansa lisäksi myös omaa käyttäytymistään. On syytä pohtia minkälaisia palkkioita opettaja on oppilailleen tarjonnut. Oiva Ikonen (2000) kirjoittaa kirjassaan *Oppimisvalmiudet ja opetus seuraavasti*: ”Ulkoiset motivoivat tekijät ovat ulkoisia ärsykeitä, jotka aktivoivat, motivoivat ja suuntaavat yksilön toimintaa tiettyyn suuntaan. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi makeiset, kehuminen, kipu ja moite. Ulkoiset ärsykkeet voidaan luokitella palkkioiksi ja rangaistuksiksi.” (Ikonen 2000, 65.) Luultavasti jokainen opettaja käyttää toisinaan ulkoisia palkkioita tai rangaistuksia opetuksen apuna. Itse tunnustan kehuneeni oppilaitani hyvin suoritettujen tehtävien jälkeen. Oman kokemukseni mukaan oppilaan kehuminen hänen onnistuessaan toimii innoittajana ja motivoi häntä tulevaisuudessa haasteissa. Pienten oppilaiden soittovihkoihin olen liimannut värikkäitä tarroja saavutettujen tavoitteiden merkiksi. Olen myös saattanut moittia oppilaitani, mikäli harjoittelu on unohtunut kokonaan edelliseltä tunnilta lähtiessä. Olenko siis huono opettaja, koska olen tehnyt näin?

Pertti V. J. Yli-Luoma kirjoittaa kirjassaan *Hyvä opettaja* (2003), että palkkiot ja rangaistukset ovat selvästi yhteydessä toisiinsa. Hänen mielestään palkkiot toimivat rangaistuksina: ”Palkkio on määritelmän mukaan se haluttu kohde (asia, esine tms.), joka on ehdollistettu tietyllä kriteerillä: Jos teet tuon, niin saat tämän” (Yli-Luoma, 43.) Yli-Luoman mukaan opettajan lupaama ”porkkana” heikentää oppilaan oppimistuloksia, koska oppilas ei keskity itse tehtävän tekemiseen vaan vain palkkion saavuttamiseen. Hän kuitenkin lisää, että odottamattomat palkkiot ovat vähemmän vahingollisia. (Yli-Luoma, 43, 44.) Näin ollen oppilaiden piristäminen satunnaisesti esim. tarroilla ei tarve heidän motivaatiotaan. On ennemminkin kyse siitä, kuinka usein palkkioita käyttää. Jatkuva kannusteiden jakaminen voi viedä oppilaan keskittymisen pois itse opiskelun päämäärästä ja rikkoa jo sisäisesti motivoituneen oppilaan opiskeluinnon. On siis tärkeää, ettei opettaja tarjoile oppilailleen makeaa mahan täydeltä. Rangaistukset eivät myöskään yleensä kiihdytä oppilaan opiskeluintoa, vaan voivat viedä viimeisetkin kiinnostuksen rippeet soittamisesta. Toruminen on mielestäni lievin tapa rankaista, mutta tällöinkin opettajan tulisi asettaa sanansa rakentavan palautteen muotoon ja selittää

oppilaalle hyvin, mihin palautteella pyritään. Omasta kokemuksestani soitonopettajana olen huomannut, että on ylipäätensä ensiarvoisen tärkeää keskustella oppilaan kanssa hänen tuntemuksistaan, jotta voi havainnoida, onko oppilas varmasti ymmärtänyt, mitä opettaja milloinkin tarkoittaa. On myös tärkeää, että oppilas voi tuntea olevansa ns. samalla puolella opettajansa kanssa. Ankarat rangaistukset vain ajavat oppilaan kauemmaksi opettajastaan.

3 YMPÄRISTÖN VAIKUTUKSESTA MOTIVAATIOON

3.1 Opettaja

Koska instrumenttiopetus tapahtuu useimmiten yksilöopetuksena, on opettajan ja oppilaan välisellä suhteella suuri merkitys oppilaan motivaatioon ja edistymiseen. Onnekseni olen itse saanut olla opintojeni alusta lähtien kannustavien ja asiantuntevien opettajien huomassa. Tunnen kuitenkin monia instrumenttioppilaita, jotka ovat joutuneet vaihtamaan opettajaa tai jopa lopettaneet opintonsa opettaja-oppilas- interaktiossa ilmentyneiden ongelmien vuoksi. Koska musiikkiopisto-opinnot aloitetaan yleensä jo hyvin varhaisella iällä, koen opettajan työnkuvaan liittyvän muitakin velvoitteita kuin pelkkä tiedon/taidon siirtäminen oppilaalle. Opettajan täytyy mielestäni olla myös kasvattaja ja esimerkillinen aikuinen.

Pertti V. J. Yli-Luoma (2003) kuvaa opettaja-oppilassuhteen toimimisen merkitystä seuraavasti: "Mitä parempi interaktio sitä parempi koulumenestys eli ne kasvavat yhdessä. Kun interaktio paranee niin myös koulumenestys paranee." Yli-Luoma kirjoittaa opettaja-oppilassuhteen toimimisesta erityisesti ala-asteikäisen koululaisen ja luokanopettajan välillä, mutta hänen tekstinsä voisi hyvin kuvata myös instrumenttioppilas-opettaja- interaktiota. Kuten Maslow'n tarvehierarkiakin osoitti, Yli-Luoma kuvaa hyvän interaktioprosessin rohkaisevan ja arvostavan, jolloin se kasvattaa interaktioon osallistuvien itsetuntoa. Itsetunnon vahvistuminen taas johtaa motivaation aktivoitumiseen. (Yli-Luoma 2003, 24.)

Rohkaiseva ja kannustava opiskeluilmapiiiri siis ruokkii motivaatiota. Mutta mitä opettajan tulisi tehdä mikäli hän huomaa oppilaansa motivaation tason laskeneen? Kari Kurkela kirjoittaa lohduttavasti kirjassaan *Mielen maisemat ja musiikki* (1997), että jokainen opettaja joutuu kokemaan työssään frustroitumisen hetkiä. Tällöin opettajan tulisi hänen mielestään "kysyä itseltään, mitä on tapahtunut ja miksi, miettiä, mitä olisi pitänyt tapahtua ja miksi, sekä

lopulta hahmottaa vielä kerran ja mahdollisimman vapaasti vaihtoehtoja sille, mitä nyt pitäisi tapahtua ja miksi; hänen myös kannattaa esittää näistä aiheista valikoituja kysymyksiä oppilaalleen.” Kysymyksien pohtiminen saattaa Kurkelan mukaan auttaa hahmottamaan kokonaistilanteen ja löytämään siihen ratkaisun. Jos ongelma saadaan ratkaistua, sekä oppilas että opettaja yleensä kokevat sen suurena tyydytyksen tunteena. Opettajan tulee siis olla kärsivällinen ja kestää oppilaan motivaation notkahdus ennen ratkaisun löytymistä. Pahinta, mitä ongelmatilanteessa voisi tapahtua, olisi se, että opettaja menettäisi hermonsä turhautuessaan. (Kurkela 1997, 367.)

3.2 Vanhemmat

Oppilaan aikaisemmat kokemukset ihmissuhteista vaikuttavat suuresti siihen, miten hän suhtautuu opettajaansa soittoharrastuksen aloittaessaan. Toisaalta myös tapa, jolla musiikkiharrastuksen pariin on päädytty, voi vaikuttaa oppilaan ennakkokäsitykseen opettajasta jopa jo ennen ensimmäistä soittotuntia. Jos soittoharrastus on aloitettu vanhempien painostuksesta, ilman oppilaan omaa mielenkiintoa, voi hän kokea opettajan painostavana ja vainoavana vanhempikuvana. (Kurkela 1997, 319.)

Pentti V. J. Yli-Luoma viittaa kirjassaan Hyvä opettaja (2003) John Bowlbyn (1988) kiintymysteoriaan käsitellessään oppilaan kotitaustan vaikutusta hänen oppimiskäyttäytymiseensä. Bowlbyn kiintymysteorian mukaan äidin (tai muun ensisijaisen kiintymyskohteen) kiintymyskäyttäytyminen lapsen kanssa johtaa kolmeen erilaiseen kiintymystyyppiin:

Mikäli lapsi on voinut tuntea olonsa kotioloissa turvallisesti ja rakastetuksi, lapsen ja kiintymyskohteen välille kehittyy *turvallinen kiintymyssuhde*. Kun lapsi kokee, että hänestä välitetään, ja hän voi tarpeen tullen kääntyä kiintymyskohteensa puoleen, hänelle kehittyy myös vähitellen vahva itsetunto. Yli-Luoman (2003) mukaan hyvä interaktio herättää sisäisen motivaation, mistä seuraa, että oppilas aktivoituu oppimisprosessiin antaumuksella ja tiedonhalulla.

Kun lapsen kotiolot ovat olleet turvalliset, hän myös luottaa helpommin uusiin ihmisiin, kuten soitonopettajaansa. (Yli-Luoma 2003, 10, 11, 26.)

Mikäli oppilaan kotitausta on ollut epävakaa, syntyy oppilaan ja opettajan välille helposti *ambivalentti (heikko) kiintymyssuhde*. Jos lapsi kokee, että häntä joskus rakastetaan ja joskus ei, hänen työskentelymallikseen kehittyy varovaisuus ja epäluuloisuus. Yli-Luoma (2003) kuvaa ambivalentin oppilaan käyttäytymistä seuraavasti: ”Lapsi testaa ensin onko hän hyväksytty, arvostettu tai rakastettu ennen kuin hän pystyy aktivoitumaan muihin toimintoihin, esimerkiksi koulussa oppimiseen. Tuo testaaminen saattaa koulussa tapahtua esimerkiksi opettajan huomion herättämisen keinoilla, joista helposti käytetään nimitystä häiriökäyttäytyminen.” Toisin sanoen oppilas aktivoituu lähinnä sosiaalisen interaktion muuntamisprosessiin, eikä näin ollen itse oppimiseen. (Yli-Luoma 2003, 27, 22.)

Kolmas kiintymyskategoria on *torjuva kiintymyssuhde*. Torjuvassa suhteessa lapsen työskentelymalli on, että vanhemmat yleensä torjuvat lähes kaiken. Lapsi saa vain harvoin osakseen arvostusta, apua ja rakkautta. Hän on jo luopunut yrityksistä parantaa suhdetta ja keskittyy sen sijaan vain protestoimiseen. Lapsi kohtaa myös opettajansa tällä tavalla, koska hän on tottunut menettelemään niin muissakin ihmissuhteissa. (Yli-Luoma 2003, 28.)

3.3 Musiikkiopisto

Musiikkioppilaitoksessa opiskelevan ympärille rakentuvat yhteisöt ovat useimmiten oppilaan tuki ja turva. Oppilasorkesterit ja kamarimusiikkiryhmät toimivat usein tehokkaina motivoijina soittotuntien rinnalla. Itse muistan jo musiikkiopistoajoilla nauttineeni erityisesti muiden opistolaisten kanssa musisoimisesta. Musiikin tekemisen ilon lisäksi yhteissoitto tarjoaa oppilaille mahdollisuuden luoda uusia ystävyssuhteita. Kuitenkin kaikkien mahdollisuuksien lisäksi, joita musiikkiopisto voi asiakkailleen ja työntekijöilleen tarjota, voi opiston odotuksien ja vaatimusten vuoksi ilmetä myös ongelmia. Aina musiikkiopiston toimintatavat eivät vastaa oppilaan ja opettajan tarpeisiin.

Mitä vanhanaikaisempia musiikkioppilaitoksen johdon narsistiset odotukset ovat, sitä suoremmin ne siirtyvät opettajan kautta oppilaisiin kohdistuviksi vaatimuksiksi. Tällöin opettajan mahdollisuudet ottaa huomioon oppilaidensa yksilölliset lähtökohdat heikentyvät huomattavasti, mikä vaikuttaa rajoittavasti oppilaiden mahdollisuuksiin kehittyä omaan suuntaansa. (Kurkela 1997, 372.)

Eräässä musiikkioppilaitoksessa kaksi vuotta soittotunneilla käynyt lapsi ei halunnut osallistua opiston orkesteritoimintaan. Oppilaitoksen rehtorin mukaan orkesterisoitto kuului jokaiselle opistossa opiskelevalle velvollisuutena, jota ei voinut välttää. Lapsi kävi tutustumassa orkesteriharjoituksiin kerran, jonka jälkeen hän ei suostunut enää niihin osallistumaan. Kun hyvin soittotunneilla edennyttä musikaalista oppilasta edelleen painostettiin jatkamaan orkesterissa, hänen motivaationsa ja mielenkiintonsa soittamista kohtaan hävisi kokonaan ja hän lopetti opintonsa kahden vuoden jälkeen. Mielestäni tällaisissa tapauksissa tulisi opiston rehtorin pohtia, voisiko oppilaitos joustaa asettamissaan vaatimuksissa yhden oppilaan kohdalla. Voi olla, että pieni lapsi olisi kasvaessaan muuttanut mielipidettään orkesterisoitosta. Tässä tapauksessa innokkaan soitto-oppilaan edellytykset harrastuksessaan kehittymiseen heitettiin hukkaan.

Kari Kurkela kirjoittaa kirjassaan *Mielen maisemat ja musiikki* (1997) joustavan työympäristön merkityksestä opetukseen musiikkioppilaitoksissa: ”Keskeinen motiivi, jolle opettajan työ rakentuu on opiskelija ja hänen pyrkimyksensä. Oppilaitoksen olemassaolon perustaksi muodostuu sellaisten olosuhteiden luominen, jossa opettaja voi suoriutua työstään parhaalla mahdollisella tavalla. Opiston tulisi pystyä mukautumaan tarpeisiin, joita oppilaan parhaaseen tähtäävä opettaja-oppilassuhde kulloinkin edellyttää.” (Kurkela 1997, 375.)

4 ONGELMIA OPETTAJA-OPPILASINTERAKTIOSSA

Jokainen oppilas on yksilö, joten täydellisen soittotunnin tai opetustyylin kuvaileminen on mahdotonta. On kuitenkin olemassa joitakin yleisiä ongelmia, jotka voivat esiintyä oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Professori Kari Kurkela kirjoittaa kirjassaan *Mielen maisemat ja musiikki* (1997) muutamista opettaja-oppilassuhteessa ilmenevistä vaikeuksista.

4.1 Sorretun oppilaan strategia

”Sorretun oppilaan strategia voi aktualisoitua esimerkiksi juuri silloin, kun haluton lapsi kokee opettajan vaativien, huolehtivien ja kunnianhimoisten vanhempiensa liittolaiseksi. Oppilas on hädänalaisessa altavastaajan roolissa: soittotunneilla vainoaa opettaja, kotona vanhemmat.” (Kurkela 1997, 320.) Kurkelan mukaan tällainen oppilas suhtautuu opettajaansa joko avoimen vihamielisesti tai passiivisen haluttomasti, synkän hautovasti, murjottavasti ja epäluuloisesti. Mikäli oppilas käyttäytyy tunneilla edellä mainittujen asenteiden mukaisesti, on tilanne luonnollisesti turhauttava niin oppilaalle, opettajalle kuin oppilaan vanhemmillekin. Jos oppilas ei ole halukas yhteistyöhön opettajansa kanssa, voi tilanne koetella myös opettajan kärsivällisyyttä. Kapinamielinen käyttäytyminen saattaa siirtyä oppilaasta opettajaan, ja kommunikointi kehittyä vihamieliseksi. Kurkelan mukaan tällainen asennoituminen ei kuitenkaan ole omiaan helpottamaan tilannetta. Kostavaan välinpitämättömyyteen, hylkäämiseen, painostukseen, uhkailuun ja rangaistuksiin johtava asenne vain vahvistaa oppilaan käsitystä siitä, että musiikkia käytetään häneen kohdistuvan vainon välikappaleena. (Kurkela 1997, 321.)

Muutaman vuoden opetushistoriani aikana luulen törmänneeni Sorretun oppilaan strategiaan ainakin yhden oppilaani kohdalla. Kyseinen oppilas käyttäytyi tunneilla selvästi kapinamielisesti. Hän saattoi kieltäytyä soittamasta kappaletta, ja kun vihdoinkin sain hänet siihen taivuteltua, soitti oppilas usein

tahallaan väärin. Toisinaan pyysin hänen vanhempiaan mukaan tunnille, koska silloin hän käyttäytyi huomattavasti paremmin. Kuitenkin koin, että seuraavalla tunnilla, kun vanhemmat eivät päässeet tuntia seuraamaan, oppilas kosti minulle sen, että olin pyytänyt heitä viime tunnille häntä vahtimaan. Oli mielestäni selvää, ettei oppilas ollut itse lainkaan motivoitunut soittamiseen. Näytti siltä, että oppilaan vanhemmat olivat enemmän kiinnostuneita lapsensa harrastuksesta kuin hän itse. Yritin saada oppilaan motivoitumaan esim. antamalla hänelle mahdollisuuden valita itse kappaleet, joita hän haluaisi työstää. Lapsi ei kuitenkaan innostunut opiskelusta ponnisteluistani huolimatta. Kappaleet eivät edistyneet ja turhautuminen oli havaittavissa niin oppilaassa kuin opettajassakin. En saanut tilannetta korjattua, ja oppilaan häiriökäyttäytyminen jatkui ainakin yhtä kauan kuin sijaisuuteni musiikkiopistossa. Olen useasti jälkeinpäin miettinyt olisinko voinut tehdä jotain toisin. Miten Sorretun oppilaan kanssa sitten tulisi menetellä?

Kari Kurkelan mukaan (1997) Sorretun oppilaan kanssa kohdatussa ongelmatilanteessa tulisi miettiä, miksi lapsi suhtautuu musiikkiin ja opettajaansa kyseisellä tavalla. Saattaa olla, että lapsi kokee käyttäytymisensä ja mahdolliset syytöksensä täysin perustelluiksi ja oikeutetuiksi. Kurkela kirjoittaa, että esimerkiksi lapseen kohdistettavat liian korkeat ennakkoodotukset ja -vaatimukset voivat provosoida Sorretun oppilaan strategian. Koen lohdullisena hänen sanansa ”On hyvä muistaa, että niin kauan kuin lapsi käyttäytyy hankalasti eli puolustautuu, niin kauan hän ei ole antanut periksi, ja niin kauan on toivoa.” Paras lähtökohta ratkaisun löytämiseen saavutetaankin, kun opettaja näkee lapsen käyttäytymisen puolustuksena. Tällöin tulisi vain löytää se tekijä, jonka vuoksi lapsi puolustautuu. Kurkelan mukaan lapsi kokee usein rauhoittavana sen, jos opettaja pystyy sanallisesti muotoilemaan lapsen näkökulman asioihin. Se vain vaatii opettajalta kykyä nähdä asiat oppilaan silmin. Mikäli oppilas on täysin epämotivoitunut ja haluton jatkamaan opintoja, ei siihen painostaminen ole Kurkelan mielestä järkevää. Pahimmassa tapauksessa opintojen jatkamiseen pakottaminen voi tulevaisuudessa saada oppilaan kavahtamaan kaikkea musiikkiin liittyvää. Joskus opettajan ikävänä tehtävänä on saada oppilaan vanhemmat vakuutettua siitä, ettei opintoja ole

syytä jatkaa. Jos oppilas voi lopettaa opintonsa, voi hänelle myöhemmin rakentua uusi, erilainen, tyydytystä tuova musiikillinen suhde. (Kurkela 1997, 321, 322, 323.)

4.2 Punahilkka-strategia

Aina opettaja-oppilassuhteen ongelmat eivät liity häiriökäyttäytymään, yhteistyöhaluttomaan oppilaaseen. Toisinaan päällepäin voi näyttää siltä, että oppilaan ja opettajan yhteistyö on täysin toimivaa.

Kurkelan kuvaamassa Punahilkka-strategiassa oppilas toimii juuri niin kuin käsketään. Ongelmana on, että oppilas työskentelee vain pitääkseen opettajansa tyytyväisenä. Kurkelan mukaan tällaisessa tilanteessa oppilas on kuin Punahilkka ja opettaja kuin Susihukkanen, joka on nielaissut Punahilkkan Isoäidin. Paha Susi odottelee Isoäidin mökissä viikosta viikkoon Punahilkkaa ja häneltä vaatimiaan tuomisia, ruokaa, juotavaa ja muita herkuja kaadettavaksi Suden pohjattomaan kitaan. Niin kauan kuin Punahilkka jaksaa ilahduttaa Sutta tuomisillaan, hän saa itse olla suhteellisen turvassa. Soittotunneilla lahjat, joita Punahilkka-oppilaan on määrä tuoda, ovat tietenkin hyvin harjoiteltuja kappaleita ja asteikkoja, tunnollisuutta ja hyvää käytöstä. (Kurkela 1997, 323.)

Kun luin Kurkelan kuvaamasta Punahilkka-strategiasta, olin hämmentynyt. Kuinka tällaista ongelmatilannetta voi välttää? Tiedän itsekin oman opiskeluhistoriani aikana olleeni Punahilkkan roolissa. Mieleepäni muistui heti monta kappaletta, joita en itse olisi halunnut soittaa, mutta opettajan tahdosta harjoittelin ne enemmän tai vähemmän tehokkaasti. Luulen olleeni myös Susihukan roolissa opettajana. Kuka oppilaistani nyt omasta vapaasta tahdosta olisi halunnut asteikkoja kotiläksyksi? Mielenkiintoista mielestäni on myös se, että venäläinen viulukoulukunta perustuu juuri tällaiselle Punahilkka-Susihukka-asetelmalle, jossa opettaja on lähes poikkeuksetta ankara ja pelottava käskyjen sanelija. Mikä Punahilkka-strategiassa on sitten niin vahingollista?

Kari Kurkela (1997) vastaa kirjassaan kysymykseen seuraavasti: ”Eräs ongelma, jonka oppilas joutuu kohtaamaan, on siinä, että Susi-opettajan kita on pohjaton ja sen silmät ja korvat niin suuret.” Tällä Kurkela tarkoittaa, että vaikka Punahilkka työskentelisi kuinka ahkerasti tahansa, aina olisi tehtävä enemmän. Punahilkka voi tuntea olonsa riittämättömäksi, jos hän ei pysty täyttämään odotuksia, joita kokee itseensä kohdistuviksi. Tällöin hän saattaa ahdistua ja masentua, ja stressi voi vähitellen ajaa kiltin Punahilkan Sorretun oppilaan strategiaan. (Kurkela 1997, 324.)

Opettajan tulee siis olla tarkkana vaatimustensa kanssa ja pohtia oppilaan käyttäytymisen lisäksi myös omaa käyttäytymistään, ettei hän ajaudu Susihukan rooliin ja jää odottelemaan aina vain uusia ja parempia suorituksia. Nälällä kun on taipumusta kasvaa syödessä. Mitä paremmin opettaja oppilaansa tuntee, sitä helpompi hänen on tarkkailla ja analysoida häntä hänen käytöksensä mukaan. Kun opettaja tietää, miten oppilas yleisesti käyttäytyy, hän voi erottaa, onko oppilas aidosti motivoitunut ja innostunut opiskelusta, vai työskenteleekö hän vain pitääkseen opettajansa tyytyväisenä.

Useimmat oppilaat eivät pidä asteikkojen tai etydien harjoittelemista mielekkäimpänä soittoharrastuksessaan. Jos opettaja katsoo niiden soittamisen olevan oppilaan kehittymisen kannalta välttämätöntä, tulisi oppilaalla olla muuta innostavaa soitettavaa epämieluisien harjoitusten lisäksi, jottei hänen motivaationsa kärsisi.

4.3 Teräsmiehen ja Auringonkukan strategiat

Susihukka-opettajan pitäminen tyytyväisenä vaatii oppilaalta suuria ponnistuksia ja uhrauksia. Jos jatkuva miellyttäminen ja puurtaminen on lapselle liikaa, voi hän ajautua Teräsmiehen strategiaan. Kari Kurkela kirjoittaa tilanteesta seuraavasti: ”Jos Punahilkka-opiskelija ei voi kohdata tämän raatamisen synnyttämää ahdinkoa ja surua ja jos toisaalta vetäytyminen Sorretun oppilaan strategiaan vältetään, voidaan omaksua kompensoiva mahtimiehen tai -naisen rooli: ”Tiedän kyllä miten pitää soittaa, ja soitan niin

kuin haluan, puhu sinä pukille vaan!” Oppilas siis piiloutuu ylimielisellä käytöksellään suojamuurin taakse, mikä opettajan silmissä voi vaikuttaa uhmalta ja röyhkeydeltä. Lapsi kohtaa Susihukan vaatimukset torjumalla kaikki siihen liittyvät vaarat ja ennen kaikkea häntä itseään koskevat epäilyt. Tällöin harjoittelemattomia kappaleita ei hävetä, vaan ikään kuin oppilas olisi tekemättömistä töistään ylpeä. Edellä mainittu käytös voi olla kasvavalle nuorelle täysin normaalia, mutta korostuneena se tulisi Kurkelan mukaan ymmärtää hätähuutona. Silloin opettajan olisi syytä pohtia, onko hänen toimintansa vaikuttanut lapsen käytökseen. Ehkä työskentelytahti on ollut liian tiukka nuorelle Teräsmiehelle tai -naiselle tai mahdollisesti hän ei ole kokenut saavansa tarpeeksi tukea ja palautetta. Mikäli opettaja kykenee olemaan provosoitumatta oppilaan käytöksestä, voi nopea ensiapu tai pysyvämpikin ongelman ratkaiseminen Kurkelan mielestä olla mahdollista. (Kurkela 1997,326.)

Teräsmiehen strategian soveltaja kieltää omat puutteensa ja kokemattomuutensa löytääkseen turvan itsestään. Punahilkkan ongelma voidaan pyrkiä selvittämään myös eliminoimalla negatiiviset aspektit ulkoisesta todellisuudesta. Kurkelan kehittämän Auringonkukka-strategian mukaan oppilaan tarkoituksena on pitää opettaja manipulatiivisesti tyytyväisenä. Tällöin ”soittotunnit ovat aivan ihania”, ”opettaja on ihan huippu” ja ”soittaminen on parasta”. Kurkela kuvaa Auringonkukka-oppilaan ajatuksia seuraavasti: ”Niin kauan kuin opettaja näyttää olevan hyvällä tuulella, niin kauan minäkin olen turvassa, eikä mielenrauhani järky; silloin minäkin olen hyvällä tuulella.” Näin ollen Auringonkukka-oppilaan ja opettajan välillä vallitsee ikään kuin sanaton sopimus, jonka mukaan negatiiviset tunteet ovat kiellettyjä. Mikäli opettaja kuitenkin keinotekoiseen tilanteeseen väsyneenä tiuskaisee opetustilanteessa jotakin, voi oppilaan kehittämän taian lumous särkyä, millä voi olla dramaattinen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. (Kurkela 1997, 326.)

Molempien edellä mainittujen strategioiden särkyminen johtaa Kurkelan mukaan oppilaan ahdistumiseen ja masentumiseen, josta saatetaan joko päätyä Sorretun oppilaan strategiaan tai palata Teräsmiehen ja Auringonkukan

strategioiden soveltamiseen entistä haitallisemmassa ja vahvemmassa muodossa. Mikäli opettaja haluaa ongelmatilanteen ratkeavan myönteisesti, hänen kannattaa kunnioittaa mainittuja strategioita, jotta oppilas kykenisi hyväksymään realistisemman kuvan itsestään ja ympäristöstään ja kypsymään henkisesti. (Kurkela 1997, 326, 327.)

5 AJATUKSIA TOIMIVASTA OPETTAJA-OPPILAS-SUHTEESTA

Tärkeintä ideaalin motivaatiota ruokkivan opettaja-oppilassuhteen ominaisuuksia pohdittaessa on mielestäni miettiä sitä, kenen ehdoilla soittotunnin opetustilanne tapahtuu. Kari Kurkelan (1997) mukaan ”musiikin ja opettajan tulee olla saatavilla, jotta oppilas voi luoda tarpeen, jonka musiikkiharrastus voi opettajan tukemana tyydyttää.” Musiikkia ei siis tule tuputtaa väkipakolla oppilaalle. Lapsen musiikkiharrastuksen ei tule palvella aikuisten – vanhempien, opettajien tai oppilaitoksen – päämääriä, vaan opettajan tehtävänä on läsnäolollaan ja rauhallisella taustatuellaan luoda sellainen välitila, jossa oppilas voi löytää luovasti oman suhteensa musiikkiin. Edellytyksenä tällaisen välitilan löytymiseen ja toimimiseen on, että opettaja kykenee näkemään asiat oppilaan näkökulmasta ja rakentamaan omat odotuksensa nämä huomioon ottaen. (Kurkela 1997, 382.)

Jotta oppilaan motivaatio pysyisi yllä, tulee opettajan rohkaista oppilasta asettamalla hänelle realistisia tavoitteita ja haasteita, sekä antaa myönteistä, mutta totuudenmukaista palautetta aidosta yrityksestä. Opettajan tukena tässä tehtävässä voivat toimia tutkintojärjestelmä ja erilaiset esiintymistavoitteet, mikäli hän osaa käyttää niitä sopivasti työtä rytmittävänä tekijänä. Opettajan tulee tarjota oppilaalleen sellaisia tulevaisuuden maisemia, joihin oppilas kiintyy ja jotka hän uskoo saavuttavansa. On tärkeää, että oppilaalle itselleen jää tilaa löytää se, mikä hänen mielestään on oleellista harrastuksessaan. Tämä tosin vaatii opettajalta kykyä hillitä omaa innostustaan ja malttia odottaa oppilaan oivalluksen syntymistä. Kun oppilas tuntee luoneensa omat tavoitteensa, on opettajan roolina vahvistaa oppilaan uskoa omiin päämääriinsä, auttaa häntä pitämään niistä kiinni ja tarjota hänelle keinoja tavoittaa asettamansa päämäärät. Näin motivaatio tekemiseen on sisäistä ja kestävämpää, kuin tilanteessa, jossa impulssi velvoitteen muodossa tulisi ulkoapäin. (Kurkela 1997, 382.)

Opettajan tulee siis tarjota oppilaalleen sopivasti haasteellisia tehtäviä, jotta hän voi kokea onnistumisen tunteita ja hänen sisäinen motivaationsa voi pysyä yllä. Jos kappaleet ovat liian helppoja, saattaa oppilas tylsistyä ja menettää mielenkiintonsa opiskeluun, jolloin hänen kehityksensä harrastuksessaan ei etene. Jos kappaleet ovat tasoltaan liian vaikeita, oppilas voi helposti turhautua ja kokea, ettei hän opi mitään. Tällaiset ajatukset toimivat oppilaan itsetunnon ja motivaation romahduttajina.

Mikäli opettaja havaitsee oppilaansa motivaation tason laskeneen, hän voi käyttää apunaan ulkoisia kannusteita ja palkkioita, kuten esimerkiksi kehuja tai vaikkapa värikkäitä tarroja. Kannusteiden käytön tulisi kuitenkin olla satunnaista, jotta oppilaan sisäinen motivaatio ei kärsisi. Ulkoiset kannusteet eivät myöskään pidemmän päälle ole omiaan korjaamaan tilannetta, vaan tuottavat vain lyhytaikaisen tyydytyksen. Tärkeintä oppilaan motivaation puutteen havaittuaan olisikin, että opettaja kykenisi itsereflektioon ja kohtaamaan myös omat puutteensa. Hänen tulisi pohtia, onko työskentelytahdissa tai -tavoissa jokin vialla. Tilanteen kannalta huonoin reaktio olisi turhautuminen ja hermostuminen.

Muutaman vuoden opetushistoriani aikana olen huomannut iloitsevani eniten oppilaan itse oivaltamista asioista, joiden ratkaisuihin olen vain antanut vihjeitä. Kun oppilas kokee, että hän on itse ratkaissut soittamiseen liittyviä ongelmia, antaa se usein suuremman tyydytyksen tunteen, kuin opettajan neuvojen vastaanottaminen ilman minkäänlaista pohdintaa. Luovuuteen rohkaiseva ilmapiiri motivoi ja kannustaa oppilasta löytämään tien omaan tulkintaansa.

Keskusteleminen on mielestäni opettajan ja oppilaan välille rakentuvan luottamuksellisen ja innostavan suhteen luomisessa erityisen tärkeää. Kun opettaja on perillä siitä, mitä hänen oppilaansa ajattelee, on hänen helpompi suunnitella soittotunnit lapsen musikaalista kehittymistä ja itsetuntoa tukeviksi. Kun lapsi huomaa, että opettaja on kiinnostunut hänen ajatuksistaan, hänen on helpompi luottaa opettajaansa, mikä taas vaikuttaa niin, että hän uskaltaa tulkita musiikkia vapaammin.

Erityisen tärkeää on, että lapselle annetaan mahdollisuus harrastaa. Vain murto-osa musiikkiopistojen oppilaista jatkaa harrastustaan ammattiopintoihin, joten kaikista oppilaista on turha yrittää leipoa suuria solisteja. Musiikin ja taiteen harrastaminen antaa ihmiselle ainutlaatuisen mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen. Meidän opettajien tulee siis rakentaa oppilaan ympärille joustava työskentelyilmapiiri, joka on omiaan kohottamaan oppilaan motivaatiota ja kannustamaan häntä itsensä toteuttamisessa. Painostamalla ja pakottamisellakin voi toki saada oppimistuloksia aikaan, mutta pidemmän päälle ne yleensä kasvattavat oppilaan eroon musiikista ja omasta musiikillisesta tulkinnasta. Opetus on mielestäni onnistunut tavoitteessaan, jos oppilas voi kokea iloa onnistumisistaan.

LÄHTEET

Kurkela K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-Akatemia.

Ruohotie P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Yli-Luoma P. 2003. Hyvä opettaja. International multimedia.

Ikonen O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. PS-kustannus.